Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
año 11, número 22, 2013, pp. 55-73. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154)

Como dar seminários sobre textos conceitualmente complexos

Ronaldo Porto Macedo Junior*

> O grande erro dos conservadores é escolher muito mal o que conservar.
>
> John Stuart Mill

Abstract

O artigo defende a ideia de que o difícil exercício de aprendizado e leitura de textos conceitualmente complexos pode e deve ser intensamente utilizado em cursos de formação superior (e, suspeito, também em cursos secundários) e que a técnica de seminários de discussão constitui uma das melhores estratégias pedagógicas para desenvolvê-lo. Algo que os antigos aprenderam e exercitaram faríamos mal se deixássemos de exercitar. O seminário constitui uma técnica poderosa e eficaz para atingir esse difícil objetivo pedagógico (i.e., treinar a leitura e a discussão de textos conceitualmente complexos). Para que funcione de maneira eficiente, contudo, algumas regras básicas devem ser atendidas: 1) deve ser feita a leitura prévia dos textos designados; 2) um aluno ou grupo de alunos deve se encarregar da exposição estruturada e rápida das ideias do texto a ser discutido; 3) deve haver participação intensiva do professor como coordenador da discussão; 4) discussão em sala de aula deve se restringir ao texto designado para a aula (o texto não deve ser pretexto, mas sim o foco da discussão); 5) deve ser feita uma seleção adequada dos textos, tendo em vista a estratégia e os objetivos gerais do curso (que deverão ser apresentados no programa e na primeira aula) e a capacidade de leitura dos alunos; 6) deve haver um limite do número de alunos em sala de aula. O texto apresenta modelos e orientações práti-

* Professor na Direito GV e USP.

cas sobre como desenvolver a capacidade de leitura de textos conceitualmente complexos através de seminários, oferecendo modelos extraídos da prática docente do autor.

Palavras-chave

Leitura estrutural, seminários, textos conceitualmente complexos, aula participativa, ensino jurídico.

How to give seminars about conceptually complex texts

Abstract

The article supports the idea that tough task of learning and practicing the reading conceptually complex texts can and should be intensively adopted in undergraduate courses (and also high schools) and that the technique of discussion seminars is one of the best pedagogical strategies to develop the skill to do it. The ancient learned and practice this skill and we should not miss their lessons. The discussion seminars are a powerful and efficient means to teach students how to read complex texts. However, in order to work properly, some basic rules must be followed: 1) the students should read the assigned texts before the class; 2) some student or group of students should offer a short and well structured presentation of the ideas of the text; 3) the professor should be intensive involved as the discussion coordinator; 4) the discussion should be restricted to the content of the text assigned for the class (the text should not be a pretext. It should the main focus of the discussion); 5) the text should be adequately chosen targeting the strategies and objectives of the course and taking consideration the reading skills of the students; 6) there should be a limit of the number of students in the classroom. The article presents models and practical guidelines about how to develop the reading skills of conceptually complex texts through seminars, offering examples taken from the author's personal practice as a philosophy of law professor.

Keywords

Structural reading - Discussion seminars - Conceptually complex texts - Participatory classes - Legal education.

4.1. Leituras estruturais: uma técnica importante em decadência?[1]

Um dos traços distintivos do chamado "pensamento filosófico ocidental" reside na sua obsessão pelo método e pelo enfrentamento direto da questão das condições de possibilidade do conhecimento verdadeiro. Assim, se tomarmos Platão ou Aristóteles como exemplos, veremos que o que os preocupa não é apenas conhecer a verdade ou divulgá-la, mas antes, e também, analisar como podemos saber que um conhecimento é verdadeiro. Esse esforço de conhecimento do modo pelo qual conhecemos costumamos denominar de "método de conhecimento" (muitas vezes também denominado "epistemologia").

A construção de um método de conhecimento passou por várias etapas, e certamente duas das mais importantes foram as seguintes: em primeiro lugar, o desenvolvimento da escrita, que permitiu que o conhecimento pudesse ser preservado e difundido, guardando-se com precisão o sentido que o autor quis emprestar a suas ideias. No campo filosófico, em geral, isso veio a permitir, por exemplo, que um mesmo texto pudesse ser analisado e consultado várias vezes, de modo a ajustar o esforço de compreensão às naturais complexidades que ideias novas importavam para os seus leitores. Até hoje sabemos o quanto um texto que merece ser lido muitas vezes demanda diversas leituras. Releituras somente são possíveis porque as ideias estão escritas.[2]

Um segundo momento importante na tradição ocidental ocorreu durante a Idade Média, num longo e elaborado processo de desenvolvimento dos métodos de exegese de textos religiosos e filosóficos. Nesse período, encontramos os primórdios das modernas tecnologias de leitura sistemática e estrutural dos textos filosóficos. Um estudante medieval

1 Agradeço a leitura e os comentários de Ana Cristina Braga Martes, Jacqueline de Souza Abreu e Leonardo Gomes Penteado Rosa.

2 Cfr. Caps. IV e V de Vernant, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*, Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca, Rio de Janeiro, Difel, 2002.

era treinado a interpretar um texto e confrontar sua interpretação com interpretações rivais. Esse constituía o primeiro momento, propedêutico, que deveria seguir para o conhecimento da verdade.[3] Essa tradição não foi apenas marcante para a construção do saber jurídico ocidental, foi sua condição necessária.

Hoje em dia, a massificação do ensino jurídico e a tradição mais imediata (dos últimos 80 anos) do ensino jurídico o transformaram num processo de transmissão de saber cada vez mais tecnológico, dogmático e orientado à assimilação e à reprodução de informações.[4] Exames da OAB[5] e concursos para carreiras jurídicas, em vez de estimularem algum tipo de formação mais teórica, reflexiva e conceitualmente complexa, têm servido como poderoso mecanismo de reforço a esse padrão de ensino.

As grandes mudanças tecnológicas e culturais pelas quais temos passado nas últimas décadas têm também gerado um novo padrão de atenção e sensibilidade para o intercâmbio de informação. Os apelos visuais e o dinamismo dos meios de comunicação dominantes (TV, vídeo, internet, etc.) têm tornado a leitura sistemática e cuidadosa de um texto conceitualmente complexo uma tarefa cada mais penosa e difícil para muitos alunos. Um conhecimento que não é posto de maneira simplificada, apostilada, *manualizada* e "*didática*" enfrenta séria resistência da parte de alunos. Professores resignados diante da constatação de que "alunos não leem" costumam com frequência ceder à tentação da simplificação dos textos escolhidos, da redução de carga de leitura e do recurso a aulas expositivas, em que um conhecimento "mastigado" é oferecido aos alunos. Não se imagine que esse fenômeno ocorre sem uma anuência implícita ou explícita entre alunos e professores. Com

3 Cfr. Dentre outros, Gilson, Étienne, *A filosofia na Idade Média*, tradução de Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes, 1995; Le Goff, Jacques, *Os intelectuais na Idade Média*, São Paulo, Brasiliense, 1988.

4 Cfr. Faria, J. E., "A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura brasileira", in *Sociologia jurídica: crise do direito e práxis política*, Rio de Janeiro, Forense, 1984.

5 A "Ordem dos Advogados do Brasil é a, entidade máxima de representação dos advogados brasileiros, responsável por regular a advocacia no país. Dentre suas principais funções, destaca-se a aplicação os exames nos quais devem ser aprovados os bacharéis em direito para poderem exercer a advocacia".

enorme frequência, esse é um "acordo" pedagógico obtido com forte consenso de alunos e professores.

Neste artigo defendo que o difícil exercício de aprendizado e leitura de textos conceitualmente complexos pode e deve ser intensamente utilizado em cursos de formação superior (e, suspeito, também em cursos secundários) e que a técnica de seminários de discussão constitui uma das melhores estratégias pedagógicas para desenvolvê-lo. Algo que os antigos aprenderam e exercitaram faríamos mal se deixássemos de exercitar.

4.2. Seminário como técnica para leitura de textos?

Aqui não é o local para discutir a extensão dos prejuízos e das limitações às capacidades crítica e reflexiva que a falta de treino para a leitura de textos conceitualmente complexos[6] traz à formação do profissional e do intelectual da área jurídica. Estou pressupondo que ela é grande, e diante dela quero analisar outras questões conectadas entre si, a saber: como "nadar contra a corrente" e oferecer uma boa formação intelectual ao aluno para o estudo de textos conceitualmente complexos em face das inúmeras dificuldades e resistências que podem existir para o seu ensino? Em outras palavras, como trabalhar textos conceitualmente complexos em sala de aula? Como enfrentar as dificuldades decorrentes da falta de leitura prévia por parte dos alunos, a desconfiança em face das estratégias de seminários, a resistência explícita dos alunos a continuarem a ler o que têm dificuldade para entender ou o que não têm tempo suficiente para ler?

Um dos principais métodos de ensino, frequentemente invocado para desempenhar essa tarefa pedagógica, consiste na realização de "seminá-

[6] Evidentemente não estou insinuando que alunos de nível superior sejam analfabetos. O ponto que quero salientar refere-se à falta de treino para uma leitura estrutural, sistemática e rigorosa do texto. Normalmente, conforme apontei, o ensino médio, e até mesmo o universitário, exigem e reforçam um treinamento intelectual voltado à leitura rápida, orientada para a memorização e a simplificação das ideias de um texto, e não para a reconstrução da ordem interna das razões que constituem os seus argumentos. Nesse tipo de leitura usual, a dimensão metodológica, o vocabulário interno do texto e seu rigor costumam ser sacrificados e as ideias do autor, retraduzidas para uma linguagem simplificadora que lhe é estranha e que termina por ser deturpadora e/ou anacrônica.

rios com os alunos". Confesso que durante o meu período de estudante no ensino superior (em especial durante minha graduação no curso de Direito) a mera menção, pelo professor, de que o curso se basearia em seminários costumava gerar em mim um misto de calafrio e antecipação de tédio. Afinal, seminários costumavam ser sinônimos de "aulas" amadoristicamente ministradas por alunos, sobre textos que somente os apresentadores tinham lido ou, alternativamente, sobre textos que eu tinha lido e não via razão para alguém resumi-lo para mim. Assim, a falta de leitura prévia (numa suposta intenção de permitir que todos se beneficiassem de distintas leituras feitas pelos alunos da turma e reduzindo o esforço de cada um) tornava o proveito pequeno em face do amadorismo e da simplificação da exposição. Já a leitura prévia tornava entediante a audiência de uma exposição sobre algo que já conhecia. A situação se agravava nos seus efeitos negativos caso o texto objeto do seminário fosse conceitualmente complexo e exigisse uma *finesse* analítica normalmente escassa nessas situações. Tolerados pelo professor, o descuido e a falta de empenho e preparação da parte dos alunos tornavam a experiência ainda mais penosa e improdutiva.

Atualmente utilizo intensivamente a técnica de seminários sobre textos conceitualmente complexos, em especial, mas não exclusivamente, em cursos de Filosofia e Teoria do Direito.[7] Acredito que o seminário constitui uma técnica poderosa e eficaz para atingir esse difícil objetivo pedagógico (i.e., treinar a leitura e a discussão de textos conceitualmente complexos). É certo que um seminário pode ser usado também para se atingir outros objetivos. Dentre os propósitos possíveis poderíamos elencar: oferecer ao aluno um panorama de informação sobre um ou diversos temas; estimular a capacidade de pesquisa e organização pedagógica do aluno; favorecer a integração social da turma; estimular a participação oral; dividir tarefas de pesquisa e coleta de informação sobre determinado assunto; sensibilizar o aluno sobre determinado tema, assunto ou problemática. Diferentes objetivos poderão recomendar diferentes estratégias. Interesso-me aqui pelo desafio precípuo anteriormente exposto, i.e.,

[7] Nos últimos anos tenho ministrado cursos de Filosofia Política, "Teoria do Direito e Ética e Teoria do Direito na DIREITO GV e de Teoria do Direito, Sociologia Jurídica, Introdução ao Estudo do Direito", en *Lógica e Metodologia Jurídica e Ética na Faculdade de Direito da USP*.

ensinar a leitura rigorosa de textos *conceitualmente complexos,* e não necessariamente *informativamente densos*. Não vou discutir tais hipóteses. Restrinjo-me aqui ao uso do seminário como método útil para: 1) propedeuticamente treinar os alunos a ler textos e discutir ideias conceitualmente complexas e 2) permitir o aprofundamento conceitual e teórico em algum campo do saber abstrato, como a teoria do direito. Para que funcione a contento, contudo, algumas regras básicas devem ser atendidas. Procurarei expor algumas opções e experiências que julgo bem-sucedidas que tenho tido em minha atividade docente recente.

4.3. Os requisitos para um bom seminário

Apresento a seguir alguns dos requisitos que entendo serem necessários para que, tendo em vista os objetivos já mencionados, tenha-se um seminário proveitoso e, em seguida, algumas sugestões de como tais exigências podem ser alcançadas. Um bom seminário deve exigir como precondição: 1) leitura prévia dos textos designados; 2) exposição estruturada e rápida da parte da pessoa ou do grupo encarregado da apresentação; 3) participação intensiva do professor como coordenador da discussão; 4) restrição da discussão ao texto designado para a aula (o texto não deve ser pretexto, mas sim o foco da discussão); 5) seleção adequada dos textos, tendo em vista a estratégia e os objetivos gerais do curso (que deverão ser apresentados no programa e na primeira aula) e a capacidade de leitura dos alunos; 6) limitação do número de alunos em sala de aula.

4.3.1. *A leitura prévia e a elaboração do texto*

A leitura prévia constitui um dos principais mecanismos para o sucesso dos seminários orientados para a discussão de textos conceitualmente complexos. Sem essa leitura, o objetivo de discussão complexa e rigorosa fica prejudicado desde o início. Isso porquanto a complexidade do texto e dos argumentos exige uma familiaridade prévia do aluno com o texto e com seus argumentos. É redundante dizer, mas vale enfatizar, "temas e textos complexos são complexos" e, portanto, demandam ser trabalhados e estudados antes de discutidos.

4.3.2. *A apresentação breve da estrutura conceitual do texto*

Entendo ser conveniente a apresentação rápida (normalmente concedo apenas 12 minutos para a apresentação oral, ver instruções contidas no anexo 1) da estrutura conceitual de um texto.[8] Para tanto, exijo que os alunos elaborem um documento a ser entregue aos demais alunos da turma (um *hand-out*) no dia do seminário, no qual deve estar apresentada a estrutura conceitual do texto a ser discutido.[9] A ideia central de tal documento e da apresentação não é fornecer um resumo do texto, mas antes a estrutura do encadeamento de suas ideias.[10] O *hand-out* deve apresentar *exaustivamente* a estrutura do texto.[11] Já a apresentação, em face da limitação de tempo imposta, deve ser *seletiva*, mas coerente com a estrutura identificada no *hand-out*. Costumo comparar o *hand-out* a um raio X do corpo humano, em que todos os ossos se apresentam com uma estrutura e uma organização, e não como um ossário. O raio X radiografa exaustivamente os ossos de nosso corpo. Contudo, se temos

[8] Expliquei, com objetivos didáticos, o que significa o "método de leitura estrutural" em outro texto, razão pela qual me permito não repetir os argumentos. Ver *O método de leitura estrutural (Textos em debate)*, de Ronaldo Porto Macedo Jr., Cap. I de Macedo Jr. y Ronaldo Porto (org.) *Filosofia Política*, Atlas, 2008, também disponível in Cadernos Direito GV Número 16 - mar/2007 , disponível para download in <http://www.direitogv.com.br/interna.aspx?PagId=HTKCNKWI&IDCategory=4&IDSubCategory=84>.

[9] No texto que se constitui na primeira leitura (obrigatória) do curso, explico e descrevo em que consiste o método de leitura estrutural.

[10] É importante notar que, de uma perspectiva mais rigorosa, o método de leitura estrutural envolve a reconstrução das ideias de um texto segundo a ordem das razões a qual não necessariamente corresponde à ordem de exposição dos argumentos, a sua ordem topológica. Em cursos de graduação e mesmo de pós-graduação de Direito prefiro exigir no *hand-out* e exposição a apresentação da *estrutura topológica*, e não a *estrutura lógica* do texto, em razão dos limites de tempo disponível e do caráter inevitavelmente mais polêmico que pode assumir a reconstrução lógica. Sobre o assunto e as distinções, ver *O método de leitura estrutural*, *op. cit.*

[11] A apresentação exaustiva poderá se tornar, a depender do grau de detalhamento escolhido para a sua elaboração, um trabalho longo e, nesse caso, impróprio para a sua finalidade de servir de guia para a apresentação e a discussão. Sugiro, em média, que o *hand-out* não ultrapasse quatro páginas. Idealmente recomendo duas páginas. Contudo, esse número poderá ser maior, desde que nele estejam contidas identificações gráficas dos seus pontos estruturantes, como tipos em negrito, etc. Tais recursos permitem que os alunos que assistem à apresentação facilmente localizem o momento da apresentação no *hand-out* que receberam.

de falar de nossos ossos em dois minutos, precisaremos selecionar aqueles sobre os quais falaremos. Fará sentido que escolhamos aqueles maiores e estruturantes (crânio, coluna vertebral e membros) e, posteriormente, passemos para os demais.

Tendo em vista que tal atividade é bastante trabalhosa e exige certo grau de rigor na reconstrução da estrutura do texto utilizado, ela não é exigida de toda a turma, mas apenas do grupo encarregado da exposição.

A brevidade da exposição visa também a: 1) não consumir precioso tempo em sala de aula, que deverá ser dedicado ao debate com a exposição verbal de um texto para um público que já o leu; 2) garantir que os alunos organizem a apresentação de modo a descrever a estrutura do texto, e não dele fazer um resumo ou "apresentar as ideias que mais os interessaram, impressionaram ou marcaram"; 3) garantir que, caso a apresentação não seja boa ou adequada, esse exercício não penalize os demais alunos com uma entediante apresentação por mais do que 12 minutos. Todos podem tolerar 12 minutos de aborrecimento (se o seminário não estiver bom), não mais do que isso!; 4) permitir que a maior parte do tempo de seminário seja dedicada a discussão e debate, e não a um monólogo com baixo grau de participação e interatividade.

4.3.3. *Comentário e avaliação da apresentação e do hand-out*

Terminada a apresentação, o professor deve comentar a apresentação, também rapidamente (normalmente procuro não gastar mais do que 5 minutos nesta atividade), apontando, não apenas para os expositores, *mas para toda a classe*, o que não está bom e o que deve ser aperfeiçoado no que tange tanto ao *hand-out* como à apresentação oral de até 12 minutos. Os critérios e as recomendações são explicados previamente aos alunos (ver anexo 1 adiante) e são cobrados e avaliados nesse momento. O estabelecimento de uma *nota individual* para a apresentação verbal[12] e, sempre que possível, também para a elaboração do *hand-out* é o mecanismo que encontro para estimular o empenho na realização de um

[12] Em curso de graduação costumo atribuir 10% do total da nota a essa dupla tarefa de elaboração de *hand-out* e apresentação. Como a nota de apresentação é individual, todos os membros do grupo encarregado da apresentação devem participar diretamente da exposição e estar preparados para apresentar qualquer parte do texto. Não é permitida a eleição de um "expositor do grupo".

bom trabalho e evitar a estratégia do "carona" que pouco ou nada participa do esforço realizado pelo grupo. Uma vez que essa tarefa envolve um aprendizado coletivo por parte da turma, também o grau de exigência e de intolerância com deficiências de apresentação e elaboração dos *hand-outs* aumenta conforme o andamento do curso. Sempre que a apresentação for insuficiente, isso deve ser dito clara e diretamente aos alunos. Quando necessário, exijo que o trabalho seja refeito.

4.3.4. *O uso de apresentações de slides*

Normalmente não exijo que os alunos façam a sua breve apresentação valendo-se de *slides*. Esse meio tecnológico nem sempre está disponível para os alunos, o que não permite que sempre se possa contar com ele. Além disso, o seu uso demanda aprendizado específico e também importa o risco de a apresentação se tornar mecânica, mais parecendo uma "leitura de *teleprompter*" do que um seminário. Ademais, a apresentação oral que dispensa tal recurso constitui uma técnica de apresentação de ideias tão ou mais importante do que o emprego da tecnologia de *slides* ou outras equivalentes. Vivenciamos hoje o risco de nos tornarmos "viciados e dependentes" de apresentações de *slides* para apresentarmos ideias e de esquecermos como nos comunicar sem tal meio.

Não obstante, entendo que o uso de *slides* para as apresentações breves que são exigidas dos alunos constitui uma boa ideia por outros bons motivos. Conforme salientei, o *hand-out* deve ser exaustivo. Se recordarmos a metáfora do raio X do corpo humano, uma apresentação dos ossos do corpo deve começar pelos grandes ossos (crânio, fêmur, coluna vertebral, etc.) e, apenas se houver tempo, chegar até a referência aos pequenos ossos, como a falangeta, a bigorna e o estribo, etc.

Uma vez que a apresentação é necessariamente seletiva, ela envolverá um novo esforço, distinto daquele demandado para a elaboração do *hand-out*. Evidentemente, com este a apresentação deve manter profunda coerência. Nesse contexto, a elaboração de *slides* se revela especialmente útil por dois motivos. Em primeiro lugar, ela exige do aluno que programe a sua apresentação, selecionando o que dela vai constar. Apresentações baseadas no *hand-out* sem um esforço de seleção costumam não apresentar a estrutura do texto e tendem a ultrapassar o tempo re-

servado para a apresentação. Em segundo lugar, a comunicação visual do *slide* combina-se bem com o objetivo de fazer uma apresentação breve e reveladora da estrutura argumentativa do texto (Isso fica bem ilustrado no exemplo indicado no anexo 5).

4.3.5. *A condução e a organização do seminário*

Depois de concluídos os comentários e feita a avaliação da apresentação,[13] inicia-se, *propriamente*, o seminário. Caberá ao professor desempenhar um papel fundamental na condução da discussão do texto. "O que acharam do texto?", "que dúvidas vocês têm?" são perguntas que costumo fazer no início dessa fase. Usualmente, num primeiro momento, recolho impressões mais gerais e espontâneas dos alunos sobre o texto lido. Elas poderão se referir tanto ao interesse, à dificuldade ou ao prazer despertado pela leitura, como também a algum ponto de incompreensão, dúvida ou discordância com o texto. Nesse primeiro momento, o mais importante é convidar os alunos a participarem e levantar os pontos que suscitaram a atenção deles, de modo a ter uma ideia preliminar de como o texto foi lido. A coleta das impressões deve evitar as polêmicas internas prematuras. Ela deve servir como um mapeamento das questões suscitadas. Isso permitirá ao professor identificar se as questões que ele julga centrais foram abordadas ou compreendidas e, assim, avançar para o passo seguinte e montar a sua agenda para o seminário.

Nesse segundo momento, e levando em consideração as questões e as impressões levantadas pelos alunos, o professor deverá verificar: 1) se as questões levantadas são realmente centrais; 2) sendo as questões levantadas efetivamente centrais, qual é a melhor forma de abordá-las e organizá-las. De modo geral, reconstruir as questões na ordem como elas são enfrentadas no próprio texto pode ser um bom ponto de partida. Em outras palavras, o professor deve verificar se com base nas questões e nos comentários levantados já é possível organizar uma estratégia para percorrer os argumentos que estruturam o texto ou se melhor será insistir

[13] Não costumo dar a nota logo após a apresentação, de modo a evitar que o tema da avaliação atraia excessiva atenção dos alunos, prejudicando o andamento do seminário. O comentário de mérito, contudo, é feito imediatamente após a exposição dos alunos.

em algumas perguntas estratégicas que localizem as questões essenciais. O professor pode e deve organizar a ordem em que as questões levantadas (e outras "esquecidas pelos alunos") deverão ser abordadas. Iniciar a discussão de um ponto ou de um argumento surgido no final do texto e que dependa do exame de premissas e argumentos anteriormente apresentados costuma ser uma estratégia equivocada e geradora de confusão entre os alunos. Isso será tanto mais verdadeiro quanto mais complexas e não triviais (e, portanto, "problemáticas") forem tais premissas e antecedentes lógicos.[14]

Numa segunda etapa da discussão, a compreensão rigorosa das ideias do texto deve ser perseguida. "Qual é o *ponto* ou a intenção principal do texto?", "qual é a sua estratégia geral?", "como ele está estruturado?", "como o autor estruturou o seu argumento?", "na primeira parte do texto, qual é o *ponto* ou a intenção especifica do autor?".[15] A função do professor será mais propriamente a de coordenar a ordem das perguntas do que apresentar diretamente respostas. Deverá também coordenar a participação dos alunos e garantir que o debate não fuja do texto (transformando o texto em pretexto, estratégia muitas vezes apreciada por aqueles que não leram o texto) ou não se perca em questões menos importantes ou, ainda, que os temas sejam discutidos dentro de uma ordem mais clara e eficiente. Nesse ponto entendo ser importante não permitir um andamento excessivamente espontâneo da discussão. Organizar a ordem das perguntas a serem respondidas e dos argumentos é muito importante. Nesse esforço seletivo muitas questões e observações dos alunos deverão ser descartadas, descontinuadas ou postergadas para momentos posteriores. Cumpre também ao professor garantir a participação de todos e calibrar a dinâmica da discussão para evitar que poucos falem muito e desestimulem a participação dos demais, que muitos argumentos sejam apresentados de uma só vez, que as intervenções sejam

14 Sobre esse conceito de lógica interna do argumento, ver, além de *O método de leitura estrutural*, *op. cit.*; Guéroult, Martial, *Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos*, tradução de Pedro Jonas de Almeida, *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 30, nro. 1, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 oct. 2012.

15 Para isso é fundamental que todos os alunos estejam com o texto objeto de discussão em mãos.

excessivamente longas e/ou que delas não se extraia uma conclusão clara. Nesse último caso, o professor poderá devolver a palavra ao aluno para que a resuma ou sintetizear ele mesmo o ponto central que se pode extrair de sua intervenção verbal.

O professor deve evitar a tentação de responder diretamente às questões levantadas pelos alunos. A melhor estratégia é, em vez de responder, reenunciar a questão e perguntar aos demais alunos o que pensam dela. A estratégia socrática de coordenar por meio de perguntas e não de respostas diretas é sempre mais eficiente e convidativa à participação. Não obstante, em questões pontuais ou estratégicas (por envolverem alguma confusão importante para o desenrolar do seminário), o professor não deve hesitar em apresentar alguma explicação ou esclarecimento. O professor, contudo, não deve protagonizar a discussão, pois isso tende a esvaziar o seminário, transformando-o ou numa aula expositiva na qual o aluno passivamente anota o que o professor fala, ou num exercício de pergunta e resposta que dispensa a reflexão do aluno sobre o entendimento do texto.

Ainda que o curso de um seminário possa estar sujeito a andamentos diversificados em razão da participação dos alunos, é fundamental que o professor tenha em mente de forma clara quais os pontos cuja discussão ele julga essencial. Ele precisa de um plano de voo, a sua agenda de temas e de perguntas que devem ser examinadas, ainda que possa mudá-lo conforme o andamento da aula.

Evidentemente a discussão de um texto não significa impedir que críticas e objeções a ele sejam feitas. Do ponto de vista da ordem da discussão, contudo, certa humildade é sempre desejável. Entender as ideias do autor envolve, ao menos preliminarmente, o esforço para a leitura do texto segundo as intenções do seu autor, i.e., segundo a mente de quem o escreveu. Essa estratégia evitará o "criticismo" apressado, o polemismo fácil e retórico tão comum em algumas salas de aula e tão avesso ao pensamento rigoroso de um sistema de ideias. Uma vez que o professor reconheça que os elementos centrais do texto, que constituíam os seus objetivos no momento em que o texto foi escolhido, foram abordados, uma discussão mais livre das ideias do texto poderá ser conveniente. Evidentemente o encadeamento de textos que "dialoguem" entre si e ampliem sistemática e construtivamente o repertório conceitual dos

alunos facilitará a coordenação da discussão, visto que o universo dos argumentos ficará organizado dentro de um repertório comum da classe. O sucesso dessa estratégia depende em parte, portanto, da boa organização do curso e da seleção dos temas e dos textos.

4.3.6. A *construção do programa e a escolha dos textos*

A escolha dos textos é de fundamental importância. Os alunos podem ter resistência à leitura de textos muito difíceis e complexos, contudo nada se compara à resistência que têm à leitura de textos trabalhosos quando não identificam uma razão de ser para o seu esforço. Os textos escolhidos devem ser de ótima qualidade, desafiadores e, na medida do possível, claros e bem-escritos. Deve-se evitar escolher textos que sejam um resumo escolar panorâmico e superficial de ideias alheias. Ademais, a carga de leitura obrigatória deve ser aquela que efetivamente será discutida em sala de aula. É preferível ter uma carga de leitura menor e bem lida do que muitas páginas, muitos autores que não poderão ser discutidos sistematicamente durante os seminários. O professor, é claro, poderá exigir outras leituras em seu curso. Contudo, não deverá exigir para o seminário uma leitura que não seja diretamente utilizada na discussão, sob pena de desorientar o aluno sobre as prioridades de leitura ou de desestimulá-lo a ler seriamente os textos. Poucas estratégias são mais contraproducentes do que a de demandar do aluno uma carga de leitura que, especialmente em razão de sua complexidade, não poderá ser apreendida, digerida ou discutida durante o seminário. O que exceder a leitura a ser efetivamente discutida deverá ser colocado na bibliografia complementar, obrigatória (para o curso, mas não para aquele seminário especifico) ou meramente de referência (ver exemplo de programa e seleção de textos no anexo 1). Por motivo semelhante, entendo ser desaconselhável a indicação de mais do que um texto por aula. Excepcionalmente, se houver grande coordenação temática e metodológica entre os textos, mais de um texto poderá ser indicado. Nesse caso, contudo, serão necessárias duas apresentações distintas, dividindo-se o tempo destinado à discussão de cada um deles.

Quero também salientar que, num curso que tenha como propósito aprofundamento teórico e rigor conceitual, o excessivo ecletismo dos tex-

tos, em termos de abordagens, métodos e assuntos, não é uma estratégia aconselhável. É melhor conhecer bem um determinado sistema de ideias e conseguir pensar por meio dele, e com base nele, do que conhecer superficialmente muitas referências apenas "de orelhada". Em alguns casos, poderá ser altamente recomendável concentrar a atenção no sistema de ideias de um autor e/ou de seus interlocutores mais diretos ou possíveis do que fazer um "*pot-pourri*" ou um mosaico de visões. O ecletismo exagerado presta um desserviço ao rigor e renova uma velha homenagem ao bacharelismo. Essa é uma tradição ao gosto dos conservadores a que se refere Stuart Mill.

4.4. Como atender a tais exigências?

4.4.1. *Breves perguntas a serem respondidas antes do seminário*

Conforme dito, a leitura prévia é essencial para o bom desempenho do curso. Como garanti-la? Evidentemente o grau de maturidade intelectual e de comprometimento com a seriedade de um curso e com a obrigatoriedade das leituras pode variar muito conforme o público-alvo ao qual é direcionado o curso. Não obstante, de maneira geral, em cursos de graduação, a existência de algum mecanismo de estímulo à leitura prévia pode representar uma enorme diferença na qualidade da leitura realizada pelos alunos.

É essa uma das razões que me levam a usualmente exigir que os alunos semanalmente preparem respostas rápidas a uma ou duas questões sobre o texto a ser discutido. Tais perguntas deverão ser respondidas até meia-noite do dia anterior ao seminário (quando este ocorre de manhã).[16] O importante é que as respostas breves, de até uma página, sejam respondidas *antes* do seminário (ver orientações contidas no anexo 1).

Esse pequeno exercício visa a: 1) garantir a seriedade da leitura; 2) constituir um momento de reflexão preliminar sobre o texto a ser discutido, de modo a estimular o "diálogo" do aluno com o texto e com as dificuldades deste; 3) permitir um exercício de elaboração escrita que exponha rigorosa e objetivamente as ideias de um autor, de modo a

[16] Costumo atribuir 30% da nota final do semestre a esses trabalhos entregues semanalmente e 10% do total da nota ao *hand-out* e à apresentação individual.

treinar o aluno para o trabalho ou para a prova final. A efetividade, a seriedade e o bom proveito do exercício se elevam exponencialmente se as "respostas semanais" são corrigidas rapidamente (o prazo de uma semana é o ideal), permitindo um "retorno" (*feedback*) ao aluno. Quanto mais sérias são a correção e a avaliação, maior é o comprometimento do aluno.

A tarefa de correção semanal de tais respostas ou exercícios é trabalhosa e poderá consumir um tempo considerável do professor. O envolvimento de monitores, de alunos de pós-graduação ou mesmo de alunos de graduação poderá ser uma estratégia eficaz para reduzir esse custo para o professor e, ao mesmo tempo, contribuir para o envolvimento de outros membros do corpo discente nas atividades pedagógicas. O envolvimento de um número grande de monitores poderá exigir um esforço adicional para coordenar as atividades de correção e uniformizar os critérios de correção. Não obstante, é possível fazê-lo com um grupo motivado e bem-orientado (ver anexos 2 e 3). Em situações em que houver um pequeno número de alunos frequentando os seminários, as correções poderão ser feitas pelo próprio professor ou por um só monitor. Em contextos com elevado número de alunos, será necessário (e altamente produtivo e estimulante) envolver um número maior de alunos e monitores na tarefa de correção. Nesse caso, será necessário oferecer uma orientação mais formalizada àqueles envolvidos (ver anexo 2).

4.4.2. *Mini reaction papers*

Em face do relevante impacto que a elaboração de textos semanais gera para o andamento e a qualidade do debate em seminários, entendo que o seu abandono em razão do excesso de trabalho que demanda deve ser, tanto quanto possível, evitado. Até mesmo em cursos de pós-graduação, nos quais se supõe um *ethos* acadêmico mais consolidado e um compromisso com a seriedade e a disciplina de estudos mais claro, a falta de exigência desse esforço prévio ao seminário propriamente dito impacta negativamente a qualidade da leitura.

Em situações em que não houver disponibilidade de auxílio por parte de monitores ou colaboradores e o custo para o professor para realizar as correções semanais for insuportável, poderá ele, antes de abandonar

a ideia, seguir outra estratégia, que, muitas vezes, adoto em cursos de pós-graduação. Nesses casos, tenho exigido dos alunos que elaborem uma ou duas perguntas que julguem relevantes e "inteligentes" sobre o texto a ser discutido e que as respondam em até uma página (ver anexo 4). Esses pequenos textos funcionam como uma espécie de mini *reaction papers* (textos breves que expressam uma reação do aluno à leitura realizada), muito comuns no sistema educacional anglo-saxônico. Diante da impossibilidade de uma correção e de uma avaliação mais criteriosa e comentada dos trabalhos, o professor poderá deles tomar ciência e neles encontrar alguns dos pontos relevantes para organizar a sua agenda de discussão ou plano de voo do seminário. A mera obrigatoriedade da entrega e o esforço preliminar de reflexão sobre a leitura tem se revelado muito útil para o andamento do seminário como um todo. O professor, é claro, poderá, conforme o caso e diante da constatação de falta de seriedade na realização desse exercício, comentar e orientar o aluno sobre como melhorá-lo.

4.4.3. *O número de alunos*

Evidentemente, há limites de alunos para que um seminário possa ser uma experiência educacional estimulante e produtiva. Acredito que um número próximo do ideal está entre 10 e 15 alunos. É ainda confortável para o professor trabalhar com um universo de até 35 alunos. É tolerável com até cerca de 50 alunos. Quando o número de alunos ultrapassa esse limite, estratégias alternativas poderão ser buscadas. Dentre elas, mencionaria: 1) divisão das turmas em duas ou mais salas, sob a coordenação de outros professores ou monitores qualificados e treinados. Uma variante de tal estratégia seria a reunião regular (digamos, a cada encontro de seminário em classes menores) dos grupos numa sala maior para uma discussão "mais geral e abrangente" sobre o andamento das discussões com o professor responsável. Nesse caso, poderá ser conveniente o acompanhamento dos seminários, de forma alternada, pelo professor responsável. A presença em sala de aula constitui uma das melhores estratégias para o aperfeiçoamento docente dos próprios monitores e jovens docentes; 2) divisão da classe em subgrupos para uma discussão preliminar na primeira parte da aula e, posteriormente, a reunião do

grupo todo para discutir os resultados parciais dos debates. Em minha opinião, é desnecessário dizer que grupos muito grandes prejudicam a qualidade dos seminários do gênero aqui discutido. No limite, esses grupos poderão inviabilizar a própria adoção de uma estratégia de seminário e recomendar a sua substituição por outra estratégia pedagógica, por exemplo, a discussão comentada de um texto pelo professor. É importante lembrar que nada impede que o método socrático e dialogado de ensino também se pratique em classes com maior número de alunos. Nesse caso, contudo, não se estará adotando a estratégia de seminário.

4.5. Seminários: uma velha ideia a ser conservada

A utilização de seminário como estratégia de ensino para a leitura e a discussão de textos conceitualmente complexos é altamente eficiente e produtiva, desde que o professor mantenha uma coerência entre os seus objetivos pedagógicos e a escolha dos meios necessários para atingi-los. Reunir textos relevantes e importantes sem que entre eles exista um fio condutor pode resultar em insucesso. Montar bem um programa e escolher bem os textos, mas não organizar os seminários de forma consistente e exercer uma coordenação orientada por objetivos (ou agenda) claros também pode ser infrutífero. O excesso de espontaneísmo no andamento do debate poderá transformar uma boa oportunidade de discussão sistemática e rigorosa num momento retórico e indisciplinado com a participação de poucos.

Definir os objetivos, definir os meios e implementá-los constitui uma tarefa normalmente muito mais demandante para o professor do que a apresentação “expositiva” de conteúdos e ideias próprias ou mesmo de terceiros. Quando se imagina que muitas aulas expositivas serão posteriormente repetidas, a diferença de esforço e custo torna-se ainda mais evidente. Conforme dito, coordenar o seminário exige a releitura de todos os textos por parte do professor e atenção e criatividade constantes para coordenar o andamento das discussões. O esforço, contudo, costuma ser recompensador também para o professor, que, em vez de se entediar ou se inebriar (isso dependerá do tipo psicológico de cada um) com a repetição de uma aula, poderá se ver desafiado e inserido numa situação de aprendizado altamente recompensadora. Afinal, os textos clássicos,

ou apenas bons textos, também o são porque merecem ser relidos, visto que raramente se esgotam para os seus leitores. Os contemporâneos fariam muito mal se deixassem de conservar o seminário, bem definido em seus propósitos e meios, em nossas práticas docentes apenas porque ele é antigo. Isso amaldiçoaria a escolha quanto ao que conservar. Assim, como pode ser um grande erro conservador escolher mal o que conservar, pode ser igualmente um grande erro dos reformistas escolher mal o que mudar e, portanto, não conservar.

Fecha de recepción: 22-7-2012.
Fecha de aceptación: 14-12-2013.